

Модель инновационной деятельности НПО «Школа самоопределения»

*Вячеслав Борисович Державин, Алексей Викторович Мойсенко,
Александр Наумович Тубельский, НПО «Школа самоопределения», Москва*

Генезис инновационной идеи и её связь с социальными ожиданиями

В основе любых предполагаемых изменений лежит некоторая идея, которая либо исходит из недовольства каким-то аспектом существующего процесса, либо из представления о необходимости его изменения в целом. Логика поиска условий, в которых ученик приобретает опыт самоопределения, привела к идее взаимосвязи этого опыта со специальной разработкой средств развития индивидуальности ребёнка¹. Многие из них (индивидуальные и коллективные проекты, индивидуальные планы старшеклассников, опыт выбора мастерских, предметов, позиций и ролей) стали достоянием большинства коллектива.

Важнейшим фактором реальности и успешности инновационной модели выступает наличие соответствующего социального заказа. Если идея, которая ложится в основу инновационной модели отвечает реальному социальному заказу, то такая модель имеет шансы на реализацию. Если же социального заказа под эту идею нет, то даже если сама идея достаточно интересна, она не сможет стать основой практических действий и реальных изменений в образовании.

Понятие «социальный заказ» неоднозначно ввиду неоднородности социума. Одна его часть хотела бы вернуться к прошлому, к единой советской школе, отвергая все аргументы о её несостоятельности и несмотря на изменившиеся условия отечественного и мирового развития. Другие настаивают на заказе общему образованию — обеспечить жизненный успех выпускнику. Третьи в социальном заказе видят потребности бизнес-сообщества в на-

дёжных работниках. Можно выделить и другие группы современного социума.

В условиях такой неоднородности, казалось бы, следует считать основным заказчиком **государство**. Однако оно по самой своей сути — сторонник единообразной системы, которая охватывает всех и открыта для тотального контроля со стороны проверяющих органов. Отсюда постоянное стремление к созданию стандартов, унификации аттестационных процедур. Это — не вина, а беда той централизованной государственной системы, которая существует в нашей стране и, в принципе, не изменилась, несмотря ни на какие «перестройки» и на смену официальной идеологии. Вот почему, понимая необходимость изменения образования и формируя на них свой заказ, государство (в лице органов образования) требует таких экспериментов, которые достаточно быстро завершились бы созданием пусть другой, чем вчера, но тоже единой, унифицированной и стандартизированной системы. Однако без поддержки или хотя бы нейтралитета со стороны государственных органов, как федеративных, так и муниципальных, инновационные системы в образовании практически невозможны. Вот почему задача инноваторов включает и необходимость не просто абстрактно учитывать интересы государства, но и уметь привлекать на свою сторону конкретные государственные органы и организации, в том числе и руководителей этих организаций. Работать с организациями трудно. Гораздо легче работать с конкретными людьми, работающими в этих организациях.

Вторым возможным заказчиком изменений образовательного процесса становится **бизнес**, который сегодня всё активнее пытается выступать как некая самостоятельная социальная сила. Однако в России ещё практически нет организаций, которые могли бы осознанно выступать как заказчики глобальных изменений в каких-то общественных, в частности образовательных, системах. Есть какие-то интуитивные пожелания, но нет, к сожалению, главного: системы финансовой поддержки этих пожеланий.

¹ См. Школа как система условий для развития индивидуальности ребенка и способности к самоопределению. М., 2000.

Бизнес пока слишком разобщён в политическом смысле, хотя на региональном уровне попытки создания таких организаций уже имеют место. Во всяком случае, некоторые заявки в плане реформ образовательного процесса со стороны российского бизнеса имеются, хотя и в неявно выраженной форме. Если сторонникам инновационных моделей удастся заручиться поддержкой предпринимателей — что реально на местном, региональном уровне, то их идеи могут получить достаточно реальную почву для реализации. Особенно в плане оказания не только финансовой поддержки, но и помощи в налаживании взаимопонимания с местными органами образования.

Трудности связаны с тем, что пожелания бизнеса к образованию носят узконаправленный характер и связаны с тем, что школа, по сути (и с точки зрения бизнеса это правильно), выступает как поставщик рабочей силы и кадров. Пожелания со стороны бизнеса носят, казалось бы, достаточно прагматический характер, далёкий от идеалов гуманистической педагогики. Однако объективные тенденции развития затрагивают в том или ином виде различные сферы общественной жизни и социальные слои, в силу чего их интересы объективно оказываются близки, хотя основания порой кажутся различными. Именно так происходит, к примеру, с **компетентностно ориентированным образованием**. Эта идея на Западе и у нас базируется на потребности бизнеса в работниках, обладающих универсальными умениями — компетентностями. Но она же привлекает внимание и деятелей образования, которые видят в этом подходе реальную альтернативу предметно-знаниевому подходу, несостоятельность которого на современном этапе развития становится всё более очевидной. Можно найти и другие точки соприкосновения и взаимного интереса образования и предпринимательства, хотя сотрудничество в этих сферах носит спорадический характер.

Третьим заказчиком образовательных инноваций реально выступает тот слой или группа людей, которых следует называть **гражданским сообществом**. Это понятие употребляется не в строго юридическом смысле (гражданами являются все жители страны), а в контексте демократических целей развития, и обозначает часть общества, которая осознаёт свою причастность к развитию социума и ответственность за будущее. В неё входят те, кого принято называть образовательной общественностью, кто так или иначе связан с образованием, а также все те, кто понимает значение образования для общества и каждого человека. Они готовы ре-

ально поддерживать тех людей, которые пытаются выстраивать новую педагогику, новую образовательную реальность.

Эти люди в своём большинстве не педагоги, формируют в общественном сознании представления о путях развития образования как открытой системы (ввиду неформальности и неинституированности этой части социума было бы правильнее употреблять не понятие «заказ», а «социальные ожидания»). Тем самым формируются ожидания и позиция, определяющие не только сиюминутные потребности общества, но и перспективное видение его развития. Для школы важно, что именно этот круг людей формирует то общественное мнение, с которым вынуждены считаться государственные органы и местная власть. На это гражданское сообщество как возможного «заказчика» и ориентируется модель инновационной деятельности «Школы самоопределения». Коллектив НПО относит и себя к числу таких социально активных граждан.

Противоречия, на разрешение которых направлена инновационная деятельность

Реализация социальных ожиданий через инновационную образовательную деятельность школы связана с разрешением ряда противоречий. Они могут лежать в разных плоскостях.

1. Это могут быть противоречия между традиционными формами образовательной практики и изменениями, происходящими в окружающей школу социальной или технологической среде. Пример — противоречие между визуально ориентированной информационной средой, под воздействием которой ребёнок сегодня находится едва ли не с самого момента своего рождения, и школой, которая по-прежнему ориентирована на большие объёмы информации, получаемой через чтение разнообразных текстов. Или противоречие между провозглашаемым переходом к демократическим формам организации общественной жизни и традиционно авторитарными формами российского образования.

2. Это могут быть противоречия, лежащие в недрах самого образовательного процесса, хотя и связанные, безусловно, в той или иной степени с внешним по отношению к школе миром: например, противоречия, связанные с объективной необходимостью внедрения в образовательную ткань информационных технологий и неготовностью к этому большинства учебных дисциплин. Компьютерные программы всё ещё разрабатываются и используются, за редким

исключением, не как новый способ формирования образовательного пространства, а как другая форма книги или учебника. То же можно сказать и о противоречии между требованиями компетентностного подхода и традиционной знаниевой ориентации большинства учебных программ и учебных материалов.

3. Это могут быть противоречия т.н. глобально-го характера, связанные с общими проблемами исторического и социального развития. Стремление преодолеть такие противоречия (*между объективным резким возрастанием роли субъективного, личностного фактора на современном этапе развития общества и традиционной ориентацией школы на стандартизированные условия общего образования*) легло в основу нашей инновационной модели. Развитию индивидуальности ребёнка в школе мешают следующие противоречия:

- **Между массовым характером образования и его личностно ориентированным содержанием.** Классно-урочная система, пришедшая в Россию из немецкой классической гимназии, направлена на передачу унифицированных знаний большому количеству людей, затрудняет, а то и делает невозможным разработку и применение индивидуальных программ, методов и методик, ориентированных на имеющиеся у данного, конкретного ребёнка ресурсы и возможности воспринимать, перерабатывать и систематизировать учебный материал. Данное противоречие в школе, ориентированной на развитие индивидуальности ребёнка, трансформируется в противоречие между **действительно собственным выбором**, желаниями и осознанными приоритетами ученика и вариантами тем, проектов, творческих работ, которые предлагаются взрослыми. Ученику зачастую проще выбрать из предложенных учителем и уже оформленных идей, чем додумывать и формулировать свою идею или проблему.

- **Между стандартами обучения и ценностями самовыражения и самореализации.** Это противоречие часто трансформируется в довольно жёсткое противопоставление учеником своих собственных, даже не оформленных, мыслей, идей и форм самовыражения общекультурным. Более того, если культурные спосо-

бы не соотносятся с мнением ребёнка, то они отбрасываются часто со словами: «А я лично себе это так представляю, это моё собственное са-

моопределение и точка зрения и я не хочу ничего слышать и соотносить с общекультурными нормами».

- **Между профилизацией общего образования и ориентацией на компетенции и индивидуальные универсальные умения.** Освоение универсальных умений² предполагает способность организовать процесс образования, встраиваться в него, находить свою нишу и использовать собственные ресурсы. Компетентностный подход требует от ученика, в первую очередь, освоения некоторых **способов собственной жизнедеятельности, включая и образовательную деятельность.**

В школах, ориентированных на развитие личности ребёнка, профильность обучения часто трактуется как личностно ориентированное обучение. Ведь ученик, как бы сам выбирает в старших классах профиль своего дальнейшего образования. А педагоги расширение и углубление программ по ряду предметов представляют как компетентностный подход к образованию. И даже в некоторых, наиболее продвинутых гимназиях и лицеях действительно пытаются в профильных классах «преподавать основы ключевых компетенций», необходимых для продолжения образования и дальнейшей работы по специальности. Однако при этом не замечается противоречие между набором компетентностей, которые уже культурно оформлены и которыми учитель якобы владеет, умеет демонстрировать и передавать ученику и уникальными возможностями каждого конкретного ребёнка осваивать эти компетентности, эти общекультурные ценности своим индивидуальным, присущим только ему способом. Только *освоение этих способов становится для данного ребёнка его универсальным умением.*

- **Между нормативной количественной оценкой и качественно содержательным оцениванием продвижения относительно самого себя.** Нормативная оценка труда ученика, зафиксированная во всевозможных срезах, контрольных работах и тестах, показывает скорее умения учеников приспосабливаться к сдаче таких экзаменов, а не реально освоенные знания и предметные умения. При качественно содержательном оценивании фиксируется продвижение ребёнка в своём образовании, при котором он понимает причину и место своих трудностей, а также намечает выход из них. Такое оценивание невозможно без совместно выработанных критериев оценки труда ученика и постановки его в экспертную позицию по поводу его собственного образования. В идеале критерии фор-

² См. **Тубельский А.Н.** Как возможен переход к компетентностно направленному содержанию образования // Перевод предметных умений в универсальные умения школьника. Вып. 1. Естественное. М., 2002.

мулируются самим ребёнком **до** или **в** процессе его работы по теме.

В нашей школе крен в сторону качественно содержательного оценивания учителем работы ученика приводит иногда к перекладыванию ответственности за принятие решения по выходу из проблемных ситуаций, проявившихся в такой оценке, на учителя (ведь это же его содержательная оценка данной ситуации, да и детям комфортнее в условиях, когда есть рядом понимающий взрослый, которому доверяют и который подробно пояснит и предложит путь разрешения проблемы: так зачем напрягаться, рефлексировать собственную самооценку и брать на себя ответственность за принятие решения по выходу из трудной ситуации...).

• **Между относительной замкнутостью школы как учреждения и быстро меняющейся социальной средой.** Объективно существует определённая ограниченность школы в своих возможностях дать хорошее, универсальное образование. Между тем развиваются и меняются требования к выпускнику, предъявляемые обществом, бизнесом, системой высшего и непрерывного образования. Угнаться за меняющимися требованиями к профессионализму работников школы нереально, так как ежегодно появляется масса новых специальностей, следовательно, необходимо менять подход к ценностям и содержанию образования.

Перечисленные противоречия представляются самыми существенными. В «Школе самоопределения» они стали проявляться особенно заметно с переходом к системе полного дня, когда под видом внедрения системы целостной жизнедеятельности ребёнка во второй половине дня мы вольно или невольно ограничили его теми же школьными стенами и преподавателями, теми же уроками, только уже в режиме самоподготовки, теми же школьными проектами. Тем самым лишили ребёнка возможности выйти в другой мир, за пределы школы без навязчивого сопровождения взрослых.

Способы разрешения противоречий в экспериментальной деятельности «Школы самоопределения»

Одним из способов разрешения противоречий стало **изменение содержания образования**. Основным его стержнем для экспериментаторов становится не освоение предметных знаний и навыков, а универсальные способы работы с информацией, текстами, задачами и окружающими людьми, направленные на освоение неко-

торых способностей, необходимых для личностного роста и реализации в некоторой среде своих потенциалов и идей. Это требует не просто переноса акцента на освоение универсальных умений во время урочных занятий, а изменения самого формата учебного занятия, замену его. В качестве основных средств апробируется способ учёта, создание образовательных ситуаций и работа с ними, а также выработка и формирование новых критериев оценки и самооценки, освоения учениками нового содержания образования. Так сам процесс обучения и его итоговая аттестация должны становиться для ученика и учителя образовательной ситуацией.

Образовательные ситуации нельзя создать по заявке свыше для всех детей, которые действуют «здесь и сейчас», а значит, надо работать с изменением условий, в которых эти ситуации могут возникать, например, в творческой работе или проекте, выбранных самим учеником. Их выполнение — критерий его образования в данной теме, предмете, деятельности. Или создание такой ситуации, таких условий во время учебных занятий, при которых на одном и том же предметном материале каждый ученик сам или в группе решает собственные образовательные задачи в своём темпе, достигает своей степени углубления и результатов. В ходе рефлексии обсуждается и задаётся вектор дальнейшего продвижения ученика по данной теме, предмету, деятельности и согласовываются ожидаемые последующие и конечные результаты работы.

Образовательная ситуация — это такая ситуация, когда ученик сталкивается с проблемой, для решения которой у него нет достаточных средств. В этом случае не само решение проблемы, а обретение необходимых средств (знаний, умений, способов действий) и становится его главной задачей. Образовательная ситуация всегда проблемна и постоянно требует от ученика осмысления того, что с ним происходит, т.е. она рефлексивна по своей сути. *Образовательную ситуацию нельзя жёстко спроектировать. Она всегда индивидуальна и личностна.* Одна и та же ситуация для одних детей может стать образовательной, а для других таковой не окажется. Поэтому главная задача учителей (каждого отдельного учителя и команды в целом) и заключается в том, чтобы спланировать и организовать учебный процесс так, чтобы в его ходе могло возникнуть как можно больше образовательных ситуаций.

Разрешение этих противоречий и переход на новое содержание образования невозможны,

если ребёнок не находится в позиции субъекта собственного образования. Это не должны быть учительские приговоры, когда учитель сам всё придумал за ребёнка, а у того лишь спрашивает (риторически) согласия на такой план занятий. Это должно быть **такое изменение условий жизнедеятельности в школе, при которых без реального договора с каждым ребёнком по поводу содержания, форм и способов оценивания его продвижения в образовании, невозможным становится сам процесс образования. Процесс образования может стать для ученика лишь тогда субъектным, когда станет вариативным, т.е. когда ученик получит возможность выбирать.**

Педагогический коллектив школы располагает системой способов организации учебного процесса, позволяющих достигать этих целей. Среди них, например, — организация учебного процесса на основе целостной жизнедеятельности, крупные игровые проекты, предметные и межпредметные погружения (в том числе образовательные путешествия), работа мастерских, творческие и проектные работы. Значительная часть образовательных ситуаций возникает за рамками учебного процесса, при пространственной организации образовательной деятельности учащихся.

Если педагогика индивидуальности в своей основе занимается именно созданием таких условий — пространств, тогда возможно предположение о том, что педагог, работающий с ориентацией на индивидуальность ребёнка, заботится о том, чтобы сделать для ребёнка понятными границы каждого пространства — игрового, учебного, исследовательского, художественно-творческого, физического действия. В этих понятых и понятных границах он может делать всё, что пожелает, попробовать себя.

Тогда возможны, по крайней мере, два подхода к содержанию деятельности педагога и к проблеме вытекающих из него образовательных эффектов. Первый состоит в том, чтобы, постепенно расширяя границы свободы, *отслеживать, насколько комфортны эти нормы для каждого ребёнка*: можно ли ему самостоятельно действовать при этих нормах, опробовать себя, среду, средства коммуникации с другими.

Второй путь — *создавать нормы, ограничивающие пространства, вместе с детьми в процессе совместного с ними нормативного творчества*. Практика показывает, что ребёнок, являющийся творцом норм, законов и правил общей жизни чаще становится их носителем и защитником, чем те, кто вынужден исполнять нормы, уста-

новленные другими, или нормы, существующие как традиции.

Названные подходы могут тогда способствовать развитию процесса самоопределения как процессу «о=пределивания», т.е. самостоятельному установлению своих пределов. Возможно, сами поиски границ пространств и выбор одного из путей имеют возрастной аспект, но очевидно, что **умение удерживать границы при полной свободе действий — один из критериев и образовательных эффектов школы индивидуальности.**

Мы убеждены в том, что для проявления индивидуальности в жизни, для гражданского отношения к людям, своей стране, миру растущий человек не может быть только объектом воздействий взрослых: учителей, воспитателей, родителей. Он должен быть активным создателем того, что принято называть образовательным процессом школы. Разве не странно, что экспертами образовательного процесса в школе становятся взрослые: методисты, начальники почти всех ведомств, учителя, даже иногда и родители? И хотя называют эти действия по-разному — проверка, аттестация, День открытых дверей, но мало кому приходит в голову привлечь к этим действиям главных участников образовательного процесса — *самих школьников*.

Причина этого кроется в непонимании взрослыми самооценности детства. Ещё Руссо доказывал, что ребёнок вовсе не маленький взрослый, а потому не должен с младенчества усваивать взрослые законы и предрассудки. Взрослые до сих пор не очень верят в то, что без их нравочений ребёнок сможет сам построить свою жизнь, раскрыть свою индивидуальность. Развитие массового образования привело к тому, что со времён Я.А. Коменского взрослые убеждены, что можно и нужно научить всех всему, не очень-то спрашивая самих детей. А потому развитие индивидуальности подменено в современной школе опорой на индивидуальные черты личности для того, чтобы втиснуть в голову ребёнка всё то, что взрослым кажется необходимым. До сих пор игнорируется неотъемлемое право каждого образовываться, исходя из своих потребностей, интересов, жизненных планов. В определённой степени это реализуется в профессиональном образовании, когда молодой человек выбирает будущую профессию, в связи с этим — определённый университет или колледж, из предлагаемых программ и курсов может выбрать те, которые наиболее соответствуют его представлениям.

Однако система общего (школьного) образования, пожалуй, нигде в мире не смогла решить

проблему совмещения интересов общества и государства с интересами и потребностями личности растущего человека. А просто декларация этих целей, как это сделано в концепции модернизации российского образования, мало помогает. Мы считаем едва ли не основным в школе — становление **ребёнка как субъекта образовательного процесса, субъекта образовательной деятельности**. Под субъектом образования, используя и дополняя определение Е.Д. Божович³, мы понимаем ребёнка, который не только усваивает (или присваивает) содержание учебного материала, но и соотносит его с содержанием собственного опыта. Он сам регулирует свою познавательную деятельность на основе рефлексии результатов и процесса этой деятельности, имеет желание и возможность регулировать образовательный процесс на учебных занятиях, в своём классе и школе в целом. При этом регуляция и участие в конструировании процесса производятся им сознательно и целенаправленно, включают не только рационально-логические, но личностно смысловые аспекты. Эта субъектность не даёт качества в его традиционном понимании (как хорошей успеваемости и усвоения знаний). И без этой субъектности многие учителя добиваются хороших результатов — при всевозможных срезах знаний, сдаче тестов, на экзаменах, при поступлении в вузы. Становление субъектности может быть признано педагогами как задача, только если для них ценностью является последующая жизнь их учеников и проявление их субъектности в работе, творчестве, полнокровной жизни.

В школе используются разнообразные средства обретения детьми опыта субъектного отношения к образованию: выбор предметов, темпа освоения, учителей, мастерских, лабораторий, погружений и ролевых игр, а также участие в создании норм и правил общей жизни и гуманистического уклада жизни школы. Эта практика показала продуктивность **идеи реализации экспертной позиции ребёнка в его деятельности в своей группе, классе, школе и взаимной экспертизе школ**. В нашей модели основная средняя школа выступает как пространство, в рамках которого и осуществляется этот переход ребёнка в позицию субъекта. Начиная с пятого класса учащиеся **вовлекаются в разные формы организации образовательного процесса при постепенном повышении степени его индивидуализации** с помощью:

1) совместного планирования отдельных элементов учебного процесса, а затем и его достаточно крупных блоков; завершением является

ставшее традиционным **совместное проектирование старшей средней школой учителями и учениками девятого класса**;

2) **индивидуальных планов**, которые охватывают различные стороны деятельности; начиная с локальных планов на отдельное погружение или отдельный групповой проект, ученики приходят постепенно к организации своего образования в старшей школе на базе индивидуальных образовательных программ;

3) развития **различных договорных форм взаимодействия** учеников и учителей, учеников и школы в целом; это тот же процесс последовательного расширения сферы договорного регулирования — от отдельных частных договоров между учеником и учителем до официального договора, заключаемого со школой учениками десятого и одиннадцатого классов;

4) предоставления учащимся максимальных возможностей для **индивидуального выбора в рамках свободно организованного образовательного пространства**. Речь идёт не просто о предоставлении выбора, а об овладении умением делать выбор, т.е. о том, чтобы ученик умел видеть возможность выбора, существовать в ситуации выбора, оценивать последствия того или иного выбора и, в конечном, счёте, принимать на себя ответственность за свой выбор. В рамках учебного пространства этому способствуют следующие потенциальные виды выбора: выбор формы обучения, предмета, учителя, программы; выбор темы и очерёдности изучения тем, вида и способа деятельности, способа освоения учебного материала, формы отчёта, выбор позиции.

Важным условием преодоления противоречий, затрудняющих роль школы как системы условий для развития индивидуальности является переход от иерархической структуры школы — к демократическому укладу школьной жизни. Основными **компонентами демократического уклада** жизни учебного заведения выступают:

- Организация учебного процесса на демократических началах.
- Организация учебного заведения как системы взаимопроницающих образовательных пространств.
- Участие всех членов школьного сообщества в создании норм и правил общей жизни (локального законодательства).
- Открытость принимаемых решений.
- Наличие выборных органов управления с

³ См. Психолого-педагогические проблемы развития школьника как субъекта учения / Под. ред. Е.Д. Божович. М., 2000.

включением в них как педагогов, так и учащихся и их родителей.

- Наличие социально-трудовой практики, в том числе направленной на решение проблем местного сообщества как обязательного элемента образовательного пространства.
- Наличие разнообразных коллективных творческих дел и проектов, которые создают условия для самовыражения, самореализации, проявления индивидуальности ребёнка и взрослого⁴.

В процессе опытно-экспериментальной работы в более чем 40 школах России установлено, что, несмотря на специфику каждой школы и её социального окружения, существуют **инвариантные черты уклада**:

1. *Формирование школы как совокупности строго не регулируемых и не регламентируемых взаимопроницающих и взаимно пересекающихся образовательных пространств. В них не должно быть жёстких, кем-то раз и навсегда установленных правил, а субъектом создания норм и правил является ученик вместе с товарищами, учителями и родителями.*

2. *Разработка системы совместного участия ребят и учителей, возможно, и родителей в создании норм и правил общей жизни как системы договоров между теми, кто в этой школе живёт и действует. При этом образовательную ценность имеют не только (и даже не столько) сами законы и правила, сколько соответствующие процедуры их разработки, принятия и последующей реализации.*

3. *Создание возможности каждому из участников образовательного процесса влиять на характер решений, касающихся всей школы лично и через систему существующих в школе объединений и организаций, обеспечение открытости принимаемых решений. Для этого необходима институализация форм и методов обсуждения учащимися реальной практики выполнения учителями и администрацией декларируемых ими принципов, равно как и возможность обсуждения и декларирования учащимися своих собственных (отличающихся от педагогического коллектива) принципов и подходов.*

4. *Предоставление ребёнку широких возможностей выбора изучаемых предметов, тем, заданий, темпов, видов и способов учебной деятельности, вплоть до возможности выбора индивидуальной образовательной траектории.*

5. *Насыщение школьного пространства большим числом разновозрастных групп,*

обеспечивающих ребёнку получение опыта общения со взрослыми и сверстниками, позволяющих ученикам чувствовать себя действительно членами одного социума, гражданами *единого «государства»*. Ученики школы (как сами, так и совместно с учителями и родителями) должны иметь право свободно объединяться по своим интересам, в том числе образовательным.

Изложенные средства преодоления противоречий должны влиять на становление иных, чем традиционные, форм деятельности педагогического коллектива. Главным содержанием образовательного процесса становится создание условий для выработки у учеников универсальных умений и способов деятельности. Это достигается тем, что **урок (как предметный урок) перестаёт быть системообразующей единицей учебного процесса**. Как правило, для работы с параллелью будущих пятых классов формируется команда учителей, которая определяет основные цели и задачи на всю основную среднюю школу, защищая свою концепцию на экспертном совете. В соответствии с этой основной идеей эксперимента, команда разрабатывает приоритетные цели и задачи на каждый год обучения и определяет способы, которыми эти цели будут осуществляться. Команда учителей определяет те умения и способы деятельности, освоению которых будет уделяться особое внимание, а также спектр проб, предоставляемых ученикам непосредственно в учебном процессе. Далее определяются формы организации этого освоения. По мере роста учеников формы, методы, содержание процесса определяется совместно с ними. Учебный процесс предстаёт как цепь крупных, логически связанных друг с другом последовательных проектов, в ходе реализации которых и достигаются поставленные цели и задачи.

Объём предметного программного материала остаётся тем же, что и в традиционной школе, но смысл и задачи его освоения меняются кардинально. Главным вопросом для учителя-предметника становится не вопрос о том, как вложить в головы детей программный материал, а вопрос о том, как с помощью этого программного материала можно наилучшим способом достичь оговорённых выше целей и задач; как можно помочь ученикам понять что-то про себя, овладеть некоторыми универсальными умениями и способами действий, получить опыт взаимодействия с миром средствами того предмета, которыми владеет учитель-предметник.

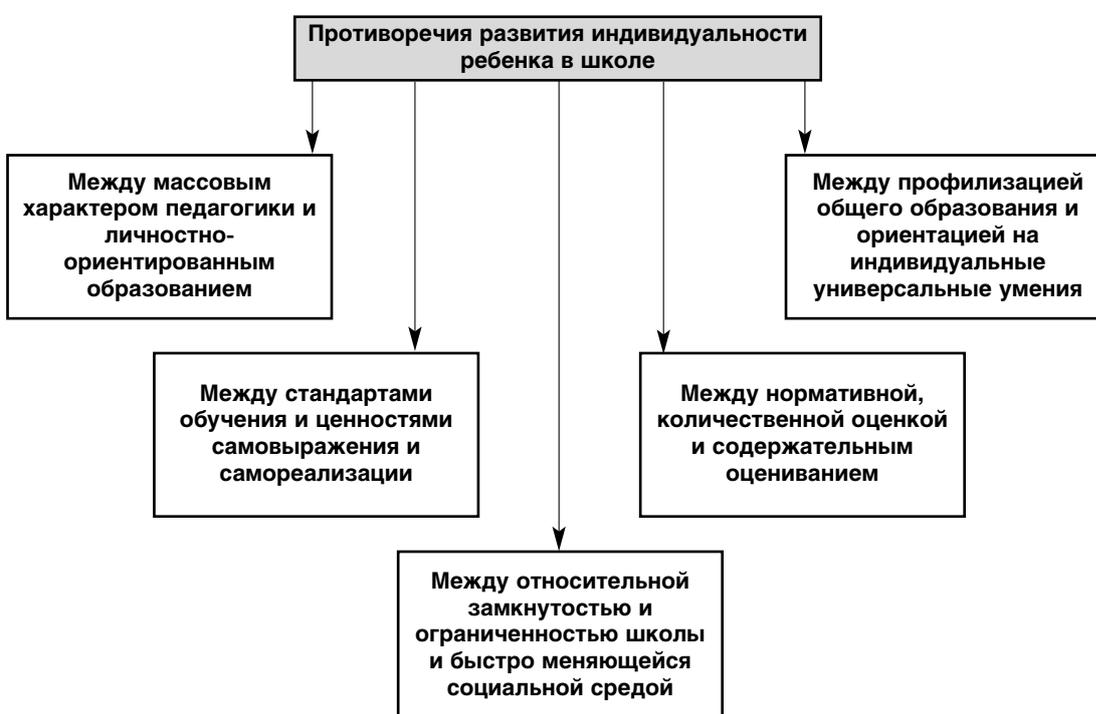
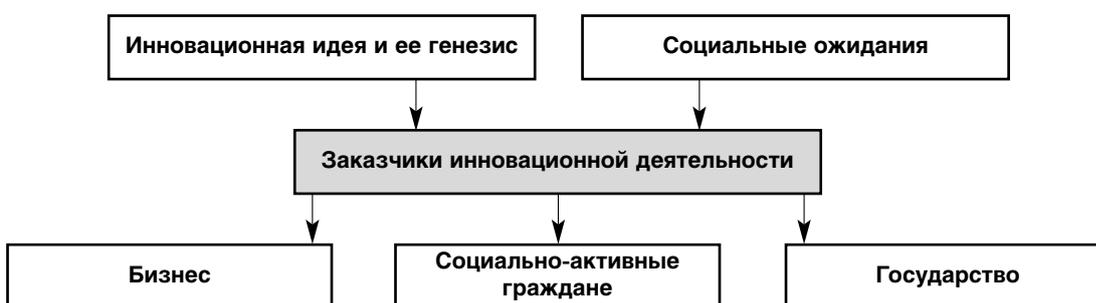
⁴ См. Психолого-педагогические проблемы развития школьника как субъекта учения / Под. ред. Е.Д. Божович. М., 2000.

В качестве ресурсов развития инновационной деятельности в указанных направлениях отметим разработку и апробацию:

- а) экспертной позиции педагогов и учеников;
- б) способов совершенствования поискового режима деятельности педагогического коллектива;
- в) поиска новых форм демократического управления педагогическим коллективом;

- г) средств постоянной самооценки и рефлексии педагогической деятельности;
- д) системы обеспечения гибкого перспективного планирования на основе анализа ситуации;
- е) форм поддержки со стороны органов управления образованием и опоры на общественные организации.

Инновационная модель развития индивидуальности ребёнка в НПО «Школа самоопределения»



**Инновационная модель развития индивидуальности
ребёнка в НПО «Школа самоопределения»** (продолжение)

